

Inklusionsakrobatik – Risiko oder Chance für die Jugendhilfe?

von Christiane Mettlau

Die Anzahl der Familien in Armutslagen steigt. „Wir wissen, dass Deprivation und anregungsarme, isolierende Lebensbedingungen im frühen Kindesalter reduzierte Entwicklungsmöglichkeiten, Benachteiligungen und Behinderungen produzieren können. Armut, Randständigkeit und soziale Verelendung kann die Fähigkeit, Kindern Schutz und unterstützende Lebensbedingungen zu bieten, beeinträchtigen. Die Wahrscheinlichkeit für Vernachlässigung, Verwahrlosung und Gewaltanwendung in den familiären Beziehungen steigt. In prekären Lebenslagen, die gekennzeichnet sind von Wohnproblemen, sozialer Isolation, Partnerschaftsproblemen und funktioneller Überforderung der Erziehenden, gestalten sich Schulkarrieren riskant“ (vgl. Mettlau 2011: 25f). Kinder,

deren emotionale und soziale Entwicklung sozial behindert wurde, erschöpfen mit ihren grenzüberschreitenden Verhaltensweisen schnell das Handlungsrepertoire der Regeleinrichtungen. Ein Weiterreichen und Delegieren schwieriger Kinder an Spezialeinrichtungen der Jugendhilfe oder an die Psychiatrie war bisher häufig Routine.

Das Aufrechterhalten der Beziehung aber, anstelle von Abbruch und Ausschluss, das ist „Inklusion“. Hier liegt eine der größten Herausforderungen für Schulen und Jugendhilfe in der gemeinsamen Arbeit. Wie gelingt es, dass jene Kinder, die heute noch als „Grenzfälle“ hin und her geschoben werden, nicht in „Maßnahmekarrieren“ exkludiert werden?

„Und unsere wird auch bald Ganztagschule, also, dass ist voll gemein für die Fünftklässler, die müssen dann den ganzen Tag dort verbringen ...“ (Franky, 12 Jahre, Elbe-Aktiv-Spielplatz)

Das Aufrechterhalten der Beziehung, anstelle von Abbruch und Ausschluss, das ist „Inklusion“.

Wenn es um die „Systemsprenger“ geht, sind Kooperationsprojekte zwischen Schule und Jugendhilfe besonders gefragt. Hier sollen Erziehung und Bildung verwirklicht werden für jene Kinder, die sonst keiner mehr haben will. Laut dem 13. Kinder- und Jugendbericht entstehen Handlungsbedarfe nicht nur bei Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen, sondern auch bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, aus Armutslagen und zunehmend bei Kindern von psychisch, an Sucht und chronisch erkrankten Eltern.

„Inklusion“ ist kein Nebenprodukt, das sich von selbst ergibt

Noch 1990 war man davon überzeugt, dass Verhaltensstörungen bei Kindern ein Integrationshindernis darstellen. Auch nach der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahre 2009 wird immer deutlicher, dass insbesondere für verhaltensgestörte Schülerinnen und Schüler die Verwirklichung ihres Rechts auf Bildung und Teilhabe trotzdem gefährdet ist und sie „ausgeschlossen“ bleiben könnten. Der „richtige“ Umgang mit den wachsenden emotionalen und sozialen Problemen von Kindern und Jugendlichen bei gleichzeitigem kostenneutralen Umbau des pädagogischen Unterstützungssystems löst aktuell in Schulen eher Krisen- als Aufbruchstimmung aus.

Die „inklusive“ Alltagspraxis zu entwickeln ist also wesentlich schwieriger als der rhetorische Diskurs. Wir wollen einerseits die schwierigsten Schüler nicht delegieren und spezialisierten Diensten oder Honorarkräften überlassen. Andererseits macht die Platzierung von verhaltensgestörten Kindern in Regelklassen aus ihnen noch keine erwünschten Partizipanten mit Teilhabegarantie. Nur „Dabeisein“ ist noch nicht alles. „Inklusion“ ist kein Nebenprodukt von Heterogenität, das sich von selbst ergibt. Durch das in der deutschen Verfassung festgeschriebene Sozialstaatsprinzip (Artikel 20, Abs. 1) wird das Ziel der Chancengleichheit verfolgt. Daraus ergibt sich der Auftrag an den Gesetzgeber, für einen Ausgleich der sozialen Gegensätze und damit für eine gerechte Sozialordnung zu sorgen.

Das beschert den Kommunen und Gemeinden Kopfzerbrechen. Schuldenbremse, Sparvorgaben, Ressourcendeckelung sind ihre Mantras. „Und so kommt zum guten Ende alles unter einen Hut. Ist das nötige Geld vorhanden, ist das Ende meistens gut“ (Bertolt

Brecht 1969: 331). Aber die deutliche Verbesserung der Einnahmeseite über eine gerechtere Steuerpolitik wird nicht in Betracht gezogen. Schade, denn allein in Hamburg, wo man die Vermögenssteuer auf dem Höhepunkt des neoliberalen Zeitgeistes 1995 abschaffte, werden dem Stadthaushalt dadurch jährlich viele Millionen Euro entzogen. Leere Kassen schaffen chronisch unterfinanzierte Vorhaben auch in der Bildungs- und Sozialpolitik. An die Stelle von Geld treten Appelle.

In den letzten Jahren haben die Schulen bundesweit zusätzliche politisch bedeutsame Aufgaben erhalten, die maßgeblich zur strukturellen Überforderung beitragen. Sie sollen durch geeignete Maßnahmen beispielsweise:

- die Armut durch Bildung bekämpfen; die Integration und den Bildungserfolg für Menschen mit Migrationshintergrund verwirklichen
- die Erziehungspartnerschaft zwischen Elternhaus und Schule pflegen; Vernetzungsarbeit mit außerschulischen Einrichtungen im Sozialraum leisten
- sozialpädagogische Arbeitsansätze integrieren
- und selbst zu Experten und Problemlöseagenturen für Gewalt, Absentismus und Kindeswohl werden.
- Die Garantie der ganztägigen Erziehung und Bildung für alle Kinder ab dem Krippenalter muss ebenso wie die Schaffung eines inklusiven Bildungssystems umgesetzt werden.

So kommen Schulen in eine Sandwich-Position zwischen überhöhten gesellschaftlichen Erwartungen an ihre Leistungsfähigkeit und Integrationskraft einerseits und andererseits einem rasanten Sozialabbau, der Probleme verschärft und außerschulische Unterstützung aus Elternhäusern oder Institutionen reduziert. Soziale Polarisierung wird durch den Abbau sozialer Dienstleistungen verstärkt.

Vom bildungspolitischen Zeitgeist geprägt, wird gerade viel in regionale Netzwerkentwicklung zwischen den Bildungseinrichtungen investiert. Regionale Bildungskonferenzen tagen, neue Jobs für Koordinatoren und Sozial- und Bildungsmanager entstehen. Das „committee-hopping“ wird schnell zur pädagogischen „Als-ob-Handlung“. Darin liegt die Gefahr, „die Subjekte zu organisierbaren Objekten, gleichsam zu Figuren eines logistischen Spiels zu machen“ (Haeblerlin 2005: 161). Es ist gerade diese gemeinsame Verantwortungslosigkeit in den unübersichtlichen Hilfenetzwerken, die wir überwinden müssen.

Erziehung ist Beziehung. Im Erleben von Partizipation und Zugehörigkeit ergibt sich erst die Basis, von der aus pädagogische Arbeit an Verhaltensproblemen Erfolg versprechend ansetzen



Foto: M. Essberger

kann. Denn neue sozial verträgliche Verhaltensweisen erwerben sie nur im Lernprozess mit anderen Menschen in unterstützenden Beziehungen, entsprechend Martin Bubers Satz: „Der Mensch wird am Du zum Ich.“

Der Kern und das Wesen pädagogischer Arbeit aber, ob in Schule oder in der Jugendhilfe, bleibt die dialogische Beziehung zwischen den Menschen. Die Stärkung des Personals ist deshalb die unabdingbare Voraussetzung für einen gelingenden Entwicklungsprozess. Denn eine Verbesserung der Bildungschancen „verhaltensauffälliger“ Schüler braucht den belastbaren pädagogischen Bezug.

Die Bedeutung der Vernetzung gemeinsamer Ressourcen entfaltet sich erst in der Konstanz der haltgebenden Beziehungen zum Kind. Das heißt, es muss unbedingt eine verantwortliche Person geben, die ihre tragfähige Beziehung zum Kind nutzen kann, um wie ein „Schuhlöffel“ in schwierige Gruppensituationen oder schulische Anforderungssituationen hineinzuhelfen. Der Kontext der Bindung ist grundlegend für die gelingende Gestaltung des gemeinsamen Unterrichts mit Kindern, die hohe Förderbedarfe in ihrer emotionalen und sozialen Entwicklung zeigen. Die Sicherheit einer belastbaren, festen Bindung zu einem verantwortlichen Erwachsenen ist es erst, die Erziehung und Unterricht mit diesen Kindern ermöglicht. Mit Schulbegleitern, Erziehern und Honorarkräften aus der Jugendhilfe entsteht in Schulen Multiprofessionalität, aber auch ein Bedarf an kollegialer Abstimmung und Rollenklärung. Die richtige Position des pädagogischen Personals dem Kind gegenüber ist entscheidend dafür, ob Methoden und zusätzliche Förderressourcen überhaupt Wirkungen entfalten können. Dr. Gordon Neufeld nennt diese Positionen: emotionale Verbindung, Vertrauen, Führung und Schutz (vgl. Neufeld 2007).

Nicht was wir tun ist entscheidend, sondern wer wir für sie sind ...

Elemente pädagogischer Methoden, wie kognitive Verhaltensmodifikation, soziale Kompetenztrainings, sozialpädagogische Gruppenarbeit, Arbeit mit therapeutischen Elementen und anderes vom Markt der Möglichkeiten, sind für Kinder mit antisozialen Verhaltensstereotypen und Bindungsstörungen eben deshalb nur bedingt einsetzbar und effektiv. Nicht was wir mit diesen Kindern tun, ist entscheidend, sondern wer wir verlässlich für sie sein können.

Der pädagogische Bezug, den der Reformpädagoge Hermann Nohl im letzten Jahrhundert in den Mittelpunkt seiner Schrif-

ten stellte, erfährt durch die neuesten Ergebnisse hirnganischer Forschung seine Wiederentdeckung. Der Aufbau und Erhalt sicherer Bindung zwischen Pädagogen und psychosozial entwicklungsgefährdeten Kindern gehört zurück in den Mittelpunkt pädagogischer Betrachtungen.

Menschen sind keine kalkulierbaren Objekte. Nicht das Einkaufen von sozialtechnischen Modulen und Trainings freier Anbieter am Markt stärkt die Integrations- und Haltekraft von Schulen für herausfordernde Schüler, sondern das eigene Personal wird zum Schlüssel für das Gelingen von Integration. Der bewusste Umgang mit Angst hat entscheidende Bedeutung. Angst der Kinder vor schulischer Herausforderung, vor Beschämung, vor Beziehungsunfähigkeit und -abbruch einerseits und die Angst der Pädagogen und Mitschüler vor Grenzsituationen andererseits bestimmen ja häufig reaktiv-aktionistische Handlungsweisen im pädagogischen Alltag. Angst schafft Fremdheit, Neigung zu Isolation, Abwehr, Widerstand, Aggression und Gewalt.



Bindungsbereitschaft und -fähigkeit; Belastungsfähigkeit; Selbstreflexions- und Antizipationsfähigkeit; Fachwissen über Bindungstheorie und Entwicklungspsychologie; Erfahrung im methodisch-didaktischen Gestalten von Beziehungen zu Lerngegenständen, zu Schülern, zu Kollegen; Sicherheit bei der Arbeit mit Gruppen – all dies braucht das schulische Fachpersonal im Umgang mit Kindern, deren emotional-soziale Entwicklung belastet und gestört wurde.

Bausteine „inklusive“ pädagogischer Praxis

Schulen brauchen multiprofessionelle Unterstützung durch außerschulische Partner, um mit schwierigen Schülerinnen und Schülern passende Problemlösungsstrategien zu entwickeln, auch wenn sie über eigene interne Ressourcen für sonderpädagogische Förderung verfügen. In einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen Schule und Jugendhilfe könnte sich der Widerstreit zwischen einem eher sanktionierenden Veränderungsbestreben und dem anerkennend akzeptierenden Ansatz auflösen, damit sich beide Seiten gut ergänzen können. Es braucht dazu Strategien und Konzepte, deren Umsetzung materiell und personell auskömmlich abgesichert sind.

Wie gelingt es, dass jene Kinder, die heute noch als „Grenzfälle“ hin und her geschoben werden, nicht in „Maßnahmekarrieren“ exkludiert werden?

Konsequent integrativ gedacht hieße das für Jugendhilfe und Schulen gleichermaßen:

- Arbeit mit qualifiziertem multiprofessionellen Personal
- integrationsförderliche Einstellungen, Haltungen und Kompetenzen beim pädagogischem Personal
- Schaffung von kooperativen Arbeitsstrukturen, die sozial- und schulpädagogische Ansätze auf Augenhöhe verbinden
- Coaching des Personals zur Stärkung der Persönlichkeit im Hinblick auf die Fähigkeit, eine tragfähige Beziehung zu „schwierigen“ Schülerinnen und Schülern aufzubauen und zu erhalten
- Reduktion der handelnden Personen auf kleine überschaubare Teams
- Absicherung reflektierter Praxis durch Inter-/Supervision für pädagogisches Personal in der Arbeitszeit
- keine Verlagerung pädagogischer Kernaufgaben auf Honorarkräfte.



Foto: M. Essberger

Die Arbeit mit herausfordernden Kindern an Grenzen und über Grenzen hinaus ist ohne diese Grundlagen nicht zu leisten. Die Reduktion des pädagogischen Angebotes auf das Zur-Verfügung-Stellen von Unterrichts- und Betreuungszeit durch teilweise semiprofessionelle Kräfte ohne festen Arbeitsvertrag ist ein Sparmodell, das nicht nur zu Lasten der Schulqualität, sondern der betroffenen Personen selbst geht. Es fördert nicht die dringend notwendige Ausbildung von verlässlichen Team- und Kooperationsstrukturen, in denen sich erst der Nutzen von Multiprofessionalität und Arbeitsteilung entwickeln lässt.

Kinder mit sehr hohen Entwicklungsrisiken und umfassenden Entwicklungsverzögerungen fordern heraus, besonders wenn massive Selbst- und Fremdgefährdungen die Verantwortlichen zum Handeln zwingen und dabei Kooperationsbedingungen unter Druck schwierig werden. Wenn eine verlässliche systemische Grundversorgung und präventive integrative Konzepte vorhanden sind, reduziert sich die Häufigkeit extremer Eskalationen erheblich. Bestehen institutionalisierte regionale Netzwerke, ermöglichen diese koordinierte Hilfen in einem gestuften System mit interdisziplinärem Ansatz.

Exklusionstendenzen gegenüber Verhaltensgestörten können und müssen verändert werden. Die Durchsetzung des Rechts auf Bildung für Schülerinnen und Schüler, die Systeme sprengen, braucht mehr als die funktionsfähige Arbeitspartnerschaft zwischen Schule und Jugendhilfe. Die Entwicklung von „Inklusion“ kann nicht durch pädagogischen Optimismus allein erreicht werden. Die Entwicklung einer „inklusive“ Kultur in einer Gesellschaft ist auf Menschen angewie-

sen, die diese leben wollen und sie für ihr eigenes Leben als eine Bereicherung empfinden. Diese wertschätzende Grundhaltung wird in der „Inklusions“-Debatte appellativ eingefordert. Das reicht nicht. Es braucht unterstützende Rahmenbedingungen für die Menschen. Wie viel uns Bildungs- und Erziehungsqualität wert ist, zeigt sich in finanzpolitischen Entscheidungen. Wir müssen in Zeiten neoliberaler Exklusionstendenzen um die Sozialstaatsidee kämpfen. Nur eine Wende in der Steuerpolitik kann notwendige Gelder zur Armutsbekämpfung und Bildungswende in die Staatskassen bringen, sonst kann der Trend zur weiteren materiellen und kulturellen

Verarmung mit all ihren Gefahren für ein demokratisches Gemeinwesen wohl kaum aufgehalten werden (vgl. Herz u.a.: 2008).

Literatur:

Brecht, Bertolt (1969): Dreigroschenroman, Hamburg

Bundesministerium für Familie, Frauen, Senioren und Jugend (2009): 13. Kinder- und Jugendbericht, Berlin, <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/13-kinder-jugendbericht,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf>

Centre for Educational Research and Innovation (2004): OECD-Jahresbericht „Bildung auf einen Blick“; http://www.oecd-ilibrary.org/education/bildung-auf-einen-blick-2004_eag-2004-de

Haerberlein, Urs/ Suter, Ernst (2005): Ist Erziehung planbar? – Ein Briefwechsel über Widersprüche des Pädagogischen. In: VHN, 74. Jg., S. 156–62

Herz, Birgit; Becher, Ursel; Kurz, Ingrid; Mettlau, Christiane; Treeß, Helga; Werdermann, Margret (2008): Kinderarmut und Bildung – Armutslagen in Hamburg, Wiesbaden

Mettlau, Christiane (2011): Armutszeugnis. Ein Tagungsbericht. In: Landesverband Hamburg, Verband Sonderpädagogik e.V.: Mitteilungen, 38. Jg., Heft 74, Februar 2011, S. 25f

Neufeld, Gordon (2007): Unsere Kinder brauchen uns, Bremen

Christiane Mettlau



ist Sonderschullehrerin, Lehrbeauftragte der Universität Hamburg, Seminarleiterin in der Lehrerbildung und Leiterin einer schulpсихologischen Beratungs- und Unterstützungsstelle. Außerdem hält sie Vorträge, bildet fort und veröffentlicht zu verschiedenen Arbeits- und Tätigkeitsbereichen.